

**TRADITIONEN, THEMEN, TRENDS
PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG
AUS SICHT EINER ZEITZEUGIN**

**Ein Interview mit Frau Prof. Dr. Elfriede Höhn
anlässlich ihres 80. Geburtstages**

geführt von Dr. Elke Klein-Allermann

F O R S C H U N G S B E R I C H T E

AUS DEM

OTTO - SELZ - INSTITUT

FÜR

PSYCHOLOGIE UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

DER

UNIVERSITÄT MANNHEIM

**TRADITIONEN, THEMEN, TRENDS
PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG
AUS SICHT EINER ZEITZEUGIN**

**Ein Interview mit Frau Prof. Dr. Elfriede Höhn
anlässlich ihres 80. Geburtstages**

geführt von Dr. Elke Klein-Allermann

**Forschungsbericht Nr. 36
April 1995**

**Gefördert aus Mitteln des Otto-Selz-Instituts
für Psychologie und Erziehungswissenschaft
der Universität Mannheim**

**Forschungsberichte aus dem Otto-Selz-Institut für
Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität Mannheim**

ISSN 0931-1394

Traditionen, Themen, Trends

Pädagogisch-psychologische Forschung aus Sicht einer Zeitzeugin¹

***Ein Interview mit Frau Prof. Dr. Elfriede Höhn
anläßlich ihres 80. Geburtstages***

geführt von Dr. Elke Klein-Allermann

Klein-Allermann: Sehr geehrte Frau Höhn, Sie feiern in diesem Jahr Ihren 80. Geburtstag und können zu diesem Anlaß auf eine langjährige wissenschaftliche Tätigkeit zurückblicken. An dem breiten Themenspektrum Ihrer Publikationen wird deutlich, daß Sie stets bemüht waren, verschiedene Strömungen innerhalb der Psychologie sowie Erkenntnisse aus verwandten Disziplinen zu integrieren. Vor diesem Hintergrund würde ich Sie gerne fragen, wie Sie aktuelle Bemühungen beurteilen, Teilgebiete der Psychologie und insbesondere die Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie voneinander abzugrenzen.

Höhn: Eine solche Abgrenzung halte ich nicht für sehr sinnvoll. Ich bin ein großer Anhänger der Einheit der Psychologie und finde jede zu frühe Spezialisierung recht gefährlich. Ich habe mich z.B. in der Zeit, in der die Diplomprüfungsordnung für das Fach Psychologie noch eine sehr frühe Spezialisierung erlaubte, ausdrücklich gegen ein solches Vorgehen ausgesprochen. Damals konnte ich mich mit meinen Bedenken nicht durchsetzen, aber es war mir doch eine große Befriedigung, daß wenige Jahre später die Mitgliederversammlung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie aus-

¹ Der Beitrag wird in gekürzter Fassung in der Zeitschrift „Empirische Pädagogik“ erscheinen.

drücklich dieses als Irrweg ansah und wieder zu einer einheitlichen Grundbildung ohne frühe Spezialisierung zurückkehrte. Schon gar nichts halte ich von der Trennung von Entwicklungs- und Pädagogischer Psychologie. Denn es ist einfach unmöglich, eine adäquate Pädagogische Psychologie ohne fundierte entwicklungspsychologische Kenntnisse zu betreiben. Und das würde ich nicht einmal auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen einschränken, sondern auch auf Erwachsenenbildung oder Bildung im Alter.

Klein-Allermann: Mit Ihrer Berufung nach Mannheim im Jahre 1966 haben Sie einen der (inzwischen drei) erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle besetzt, und waren u.a. für die Ausbildung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik verantwortlich. Nun tat sich gerade Ende der 60er Jahre eine immer tiefere Kluft zwischen erziehungswissenschaftlicher und pädagogisch-psychologischer Forschung bzw. zwischen eher geisteswissenschaftlicher und empirisch ausgerichteter Erziehungswissenschaft auf. Welches Verhältnis hatten Sie damals und haben Sie heute als empirisch arbeitende Psychologin zur Erziehungswissenschaft?

Höhm: Ich nehme an, daß meine Berufung nach Mannheim als Hauptgrund hatte, eine zu einseitige Ausrichtung der pädagogischen Ausbildung von Diplom-Handelslehrern zu verhüten. Glücklicherweise kam der damalige Inhaber des ersten Lehrstuhls, Professor Eigler, zwar von der Philosophie, war aber empirischen Methoden gegenüber ausgesprochen aufgeschlossen und hat sich in meinen Augen imponierend darum bemüht, selber empirisch zu arbeiten. Insofern gab es hier überhaupt keine Konflikte. Wir waren uns einig, daß sowohl sauber empirisch gearbeitet werden sollte als auch die geisteswissenschaftlichen und die historischen Grundlagen der Pädagogik berücksichtigt werden sollten. Und dieser Meinung bin ich auch heute noch.

Klein-Allermann: Bedeutet das, daß aus Ihrer Sicht eine rein empirisch ausgerichtete pädagogisch-psychologische Forschung bereichert würde durch einen geisteswissenschaftlichen Zugang, in dem ja zum Teil andere Themen, vor allem aber unterschiedliche Forschungsmethoden im Zentrum stehen?

Höhm: Ich habe in meinem eigenen Studium noch weit mehr geisteswissenschaftliche Pädagogik mitbekommen als das heute üblich ist und ich muß sagen, daß ich vieles ausgesprochen als eine Ausweitung der Perspektive empfunden habe, vor allem den historischen Hintergrund. Ich halte es immer für ein Armutszeugnis, wenn man - wie

in Amerika üblich - nur Literatur zur Kenntnis nimmt, die allerhöchstens fünf Jahre alt ist. Ich schneide mich damit von den geistigen Entwicklungsströmungen meines eigenen Faches ab, zumal jede Beschäftigung gerade mit der Geschichte der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie einen sehr rasch belehrt, wie wenig heute neu ist und wieviel an Problemen und Problemlösungen schon früher da war. Ich halte es für wenig rationell, so zu tun, als ob man die Welt neu erschaffen müßte, wenn bereits Erfahrungen etwa hinsichtlich früherer Lösungen oder auch Fehlschläge vorliegen, die ich zur Kenntnis nehmen kann. Es mag vielleicht mitspielen, daß ich neben meinem Psychologie-Studium ohnehin Geschichte studierte und selber eine abgeschlossene geisteswissenschaftliche Ausbildung - auch in philologischen Fächern - besitze. Insofern waren mir beide Methoden durchaus vertraut und ich hatte es vielleicht leichter als mancher andere, Verbindungen zwischen beiden Methoden herzustellen. Ich habe zwar selber eigentlich fast nur empirisch gearbeitet, aber ich habe dennoch großen Respekt vor denjenigen, die mit geisteswissenschaftlichen Methoden an pädagogisch-psychologische Fragen herangehen.

Klein-Allermann: Denken Sie an konkrete Themen oder Forschungstendenzen, wenn Sie beklagen, daß frühere Problemlösungen oder Erfahrungen zu wenig Beachtung finden in der aktuellen pädagogisch-psychologischen Forschung?

Höhn: Ich würde glauben, daß eine Zentralfrage der Pädagogischen Psychologie um die Anlage-Umwelt-Problematik kreist und dies in der Tat eine uralte Frage ist. Nicht nur unter praktischen Gesichtspunkten ist es wichtig, hierbei frühere Lösungsvorschläge zur Kenntnis zu nehmen. Vielmehr ist es auch mit Blick auf die Geschichte unserer geistigen Entwicklung faszinierend, einmal über viele Jahrhunderte hinweg die jeweiligen Lösungen zu verfolgen und zu erkennen, daß sie immer von der herrschenden Weltanschauung - um nicht zu sagen von der Politik einer Zeit - abhängig sind. Ich habe ja selber einen abrupten Bruch auf diesem Gebiet erlebt. In meiner eigenen Studienzeit während der Zeit des Nationalsozialismus war es selbstverständlich, alles, was Begabung und geistige Leistung anbelangte, primär als angeboren, d.h. rassistisch bedingt zu betrachten. Ich habe dann die Wende von 1945 mitgemacht, wo nun plötzlich gar nichts mehr angeboren sein durfte, alles als beliebig durch die jeweilige Umwelt veränderbar betrachtet werden mußte, und wo man automatisch als Nationalsozialist abgestempelt wurde, wenn man dennoch auf die Bedeutung von Vererbung hinwies. Heute akzeptiert dagegen jeder ernstzunehmende Wissenschaftler die Bedeu-

tung beider Komponenten, der Anlage- und Umwelt-Komponente, in ihren vielfältigen, komplizierten Verschränkungen. Aus meiner Sicht hätte man sich viele Irrwege und auch viele persönliche Feindschaften ersparen können, wenn man hier etwas länger zurückgeschaut hätte auf die Entwicklung dieses Problems. Der Umgang mit der Vererbungs-Umwelt-Problematik ist aber nur ein Beispiel. Es ließen sich noch viele andere Themen auflisten, bei denen ein ähnlicher historischer Wandel im Zugang beobachtet werden kann.

Klein-Allermann: Eng verknüpft mit der Diskussion über die verschiedenen Forschungsparadigmen ist auch die Frage nach dem Verhältnis von pädagogischer Theorie und Praxis. Ihre Arbeiten zeichnen sich durch das Bemühen aus, praxisrelevante Fragestellungen aufzugreifen, um dann die gewonnenen Erkenntnisse in ihren Implikationen für die Praxis zu beleuchten. Inwieweit denken Sie, kommt die pädagogisch-psychologische Forschung ihrem eigenen Anspruch nach, praxisrelevantes Wissen bereitzustellen?

Höhn: Ich weiß sehr wohl, daß innerhalb der deutschen Wissenschaft und auch der deutschen Psychologie Grundlagenforschung eine höhere Wertschätzung erfährt als angewandte Forschung. Überspitzt formuliert ist in Deutschland ein psychologisches Ergebnis um so angesehener, je weniger praktische Relevanz es hat. Das ist in den angelsächsischen Ländern ganz anders. Aufgrund meines Studiums der Anglistik habe ich sehr früh die englische und amerikanische Psychologie mit ihrer ganz anderen wissenschaftstheoretischen Ausrichtung kennengelernt und ich muß sagen, mir lag dieses starke Ausgehen von der empirischen Praxis ungleich mehr, als das Jonglieren mit Theorien, im Grunde ohne den Zwang, sie zu erproben. Dies mag teilweise eine Persönlichkeitskonstante sein, hängt aber wohl auch mit meinem beruflichen Selbstverständnis zusammen. Meiner Meinung nach haben Wissenschaftler, da sie von der Allgemeinheit alimentiert werden, eine Bringschuld und sollten deshalb auch Notiz nehmen von Problemen, die den Praktikern unter den Nägeln brennen. Als ehemalige Lehrerin habe ich erfahren, wie sehr man in der Praxis auf wissenschaftlich fundierte Hilfen angewiesen ist. Deshalb habe ich es auch immer für meine Pflicht gehalten, Probleme aufzunehmen, die in der Gegenwart aktuell sind. Natürlich sind sie nicht alle nach strengen methodischen Kriterien lösbar, aber was zählt, ist das Bemühen um eine Lösung. Selbst wenn ich beispielsweise eine Fehlerquote im Urteil der Lehrer von 50% auf 40% reduziere, dann ist das bereits ein Fortschritt. In meinen Augen stehen

sich manche Wissenschaftler zu leicht aus der Verantwortung, wenn sie sich mit Hinweis auf wissenschaftstheoretische Überlegungen der Anforderung, Hilfestellungen für die Praxis zu geben, entziehen.

Klein-Allermann: Die immer wieder vorgebrachten Klagen über die sogenannte Theorie-Praxis-Kluft lassen den Eindruck entstehen, daß pädagogisch-psychologische Forschung kaum in verschiedenen Praxisfeldern Eingang gefunden hat. Ist das auch Ihre Auffassung, und wo, denken Sie, müßte man ansetzen, um diese Kluft verringern?

Höhn: Zunächst einmal glaube ich, daß mehr Erkenntnisse in die Praxis eingegangen sind, als man gemeinhin denkt. Mindestens interessierte und aufgeschlossene Lehrer profitieren doch von dem, was sie in ihrem Studium gelernt haben. Allerdings muß ihnen pädagogisch-psychologisches Wissen so dargeboten werden, daß sie in der Lage sind zu erkennen, wo die Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis sind. Und hierin, glaube ich, liegt die Hauptschwierigkeit. Deutsche Wissenschaftler haben eine große Fähigkeit, ihre Ergebnisse so kompliziert und abstrakt wie irgendsmöglich auszudrücken, und je mehr ihnen das gelingt, um so höher steigt ihr Ansehen in der Scientific Community. Ich dagegen bin der Meinung, daß es kein Minus für eine Wissenschaft ist, wenn auch eine Person ohne spezielle Vorkenntnisse verstehen kann, wovon die Rede ist und was die wichtigen Ergebnisse sind. Schließlich bekommt doch die Pädagogische Psychologie ihren Sinn von den pädagogischen Problemen her, und also müssen Ergebnisse so dargestellt werden, daß der an pädagogischen Problemen Interessierte versteht, welche Ergebnisse ihm die Forschung zu bieten hat.

Klein-Allermann: Die gegenwärtige Forschung ist dadurch gekennzeichnet, daß in immer kürzerer Zeit immer mehr Wissen über ganz spezielle Fragen angehäuft wird, die kaum noch jemand überblicken, geschweige denn im Laufe einer universitären Ausbildung erschöpfend erarbeiten kann. Deshalb wird zunehmend gefordert, daß im Studium stärker die Fähigkeit, Theorien selbständig erarbeiten und anwenden zu können, gefördert werden müßte. Teilen Sie diese Auffassung, und wenn ja, was müßte Ihrer Meinung nach hierzu getan werden?

Höhn: Meines Erachten kann man nicht darauf bauen, daß ein intelligenter Mensch von sich aus Theorien anwenden kann. Dies ist vielmehr eine schwierige geistige Leistung, die im Studium gelernt und geübt werden muß. Insofern habe ich es stets als

ein wichtiges Lernziel meiner Seminare angesehen, verschiedene Theorien einander gegenüberzustellen und gemeinsam mit den Studierenden durchzuspielen, was die jeweiligen Konsequenzen für die Praxis sind. Das reine Wiedergeben einer Theorie, wie sie im Lehrbuch dargestellt ist, stellt etwa für Examenskandidaten eine leichtere Aufgabe dar und wird insofern natürlich lieber gesehen als eine Anwendungsfrage, die ja in der Hierarchie der Lernziele eine höhere Dignität hat. Dennoch halte ich es für unabdingbar, Studierenden eine solche Leistung abzufordern und Prüfungskandidaten dazu zu bringen, sich auf Fragen dieser Art vorzubereiten.

Klein-Allermann: Sie sind innerhalb der Pädagogischen Psychologie vor allen Dingen mit Ihrer Arbeit zum "Stereotyp des schlechten Schülers" bekannt geworden. In dieser Arbeit beschäftigen Sie sich hauptsächlich mit der problematischen Seite von Lehrerwartungen, die in vielen späteren Untersuchungen etwa zum Pygmalion-Effekt und zu den subjektiven Persönlichkeitstheorien von Lehrern ebenfalls im Zentrum standen. Was sind Ihrer Meinung nach die wesentlichsten Erkenntnisse, die zum Themenkomplex "Lehrerkognitionen" gewonnen werden konnten?

Höhm: Ich bin der Meinung, daß Lehrer es gegenüber anderen Berufsgruppen besonders schwer haben zu erkennen, daß ihre Urteile nicht unbeeinflußt von Vorurteilen sind. Da ich selbst jahrelang Lehrerin war, nehme ich mir das Recht heraus, dieses zu sagen. Es fällt einem Lehrer, der ja in seiner Berufsrolle gegenüber seinen Schülern eigentlich dauernd die Verpflichtung hat, einem gewissen Vollkommenheitsideal nahe zu kommen, besonders schwer einzusehen, daß er - wie alle anderen Menschen auch - vorgefaßten Stereotypen erliegen kann. Ich habe bereits in dem von Ihnen erwähnten Buch deutlich betont, daß diese Tatsache als solche dem Lehrer nicht moralisch zum Vorwurf zu machen ist. Wohl aber ist ihm, als Angehöriger eines Berufes, der wichtige Weichen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen stellt, anzulasten, wenn er sich über derartige Phänomene nicht im Klaren ist. Er muß wissen, welche Urteilsverfälschungen möglicherweise vorliegen und er muß sie bei sich selber kontrollieren können. Das war eigentlich der Zweck meines Buches, den ich mir vorgestellt hatte, wobei hier sicher mitspielte, daß ich damals eine Professur an einer Pädagogischen Hochschule inne hatte, und zwar in der Abteilung für Sonderpädagogik. Ich hatte also ununterbrochen direkt oder indirekt mit Sonderschülern zu tun, und da ist natürlich besonders auffällig, in welchem Grade vor allem die Lehrer der Normalschulen hier gewissen Vorurteilen unterlagen - mit unter Umständen recht

schicksalhaften Ergebnissen für den einzelnen Schüler. Im Ganzen gesehen ist das Buch - mindestens schließe ich das aus seinem Verkaufserfolg - auch in Lehrerkreisen sehr stark rezipiert worden. Auch wenn dies nicht immer ohne Kritik geschah, hat es doch offenbar eine gewisse Wirkung gehabt und ich hoffe, daß diese Wirkung auch im Interesse der schlechten Schüler war.

Klein-Allermann: Rückblickend könnte man sagen, daß Ihr Buch am Anfang einer Forschungsrichtung stand, in der handlungsleitende Kognitionen und implizite Theorien von Lehrern im Zentrum standen. Was haben die in den letzten Jahren und Jahrzehnten publizierten Arbeiten an zusätzlichen Erkenntnissen gebracht und wo sehen Sie nach wie vor ungeklärte Aspekte?

Höhn: Zunächst einmal war es mir natürlich eine Befriedigung zu sehen, daß auch Psychologen, die weit weniger von der Schulpraxis her kamen als ich, das Problem als solches genauso gesehen und - vielleicht mit anderen und inzwischen auch qualitativ exakteren Methoden - bearbeitet haben. Auch war ich immer ein bißchen stolz darauf, daß meine Ergebnisse im wesentlichen durch Untersuchungen etwa von meinem Nachfolger, Herrn Prof. Hofer, und anderen Forschern bestätigt worden sind. Gleichzeitig bin ich der Auffassung, daß diese Forschungsrichtung auch in Zukunft weiter verfolgt werden sollte, da Stereotype einem gewissen historischen Wandel unterliegen. Ich selbst wollte eigentlich bereits damals in meinem Buch auf diesen Aspekt eingehen, wobei mit später klar wurde, daß hierzu viel umfangreichere Studien notwendig gewesen wären, als ich sie selbst zu Beginn meiner Mannheimer Zeit machen konnte und wollte. Nichtsdestoweniger halte ich die Frage, wie sich Vorurteile zeitbedingt wandeln, für einen nach wie vor wichtigen Aspekt.

Klein-Allermann: Sie selbst haben in einem 1989 erschienenen Übersichtsartikel zum Thema subjektive Theorien von Lehrern dafür plädiert, zur Erfassung von Lehrerkognitionen stärker als bisher projektive Testverfahren einzusetzen. Auch wurden zumindest nach meinem Eindruck bisher nur wenige Ansätze entwickelt zu der Frage, wie Lehrer selbst möglichen Urteilsverzerrungen entgegen wirken können oder wie sie in diesem Wunsch unterstützt werden können. Könnten diese Aspekte Ihrer Meinung nach Themen sein, denen die zukünftige Forschung intensiver nachgehen sollte?

Höhn: Zunächst zu den projektiven Tests: Ich habe ja noch die Periode der deutschen Psychologie unmittelbar nach Kriegsende miterlebt, die die Blütezeit der projektiven Tests war und wo deren Möglichkeiten sicher überschätzt worden sind. Ich denke heute sehr viel kritischer darüber - kritischer auch, als ich mich schon damals auf Kongressen und in Veröffentlichungen zu diesem Thema geäußert habe. Dennoch würde ich glauben, daß gerade beim Erfassen von Stereotypen die zunächst einmal unwissentlich funktionierenden Methoden der projektiven Tests bis heute eine wichtige Rolle spielen, wenn auch nicht die, die ihre Schöpfer ihnen zugeschrieben haben. Ich bin immer noch der Meinung, daß Äußerungen, die zu einem Bild gemacht werden, eine Menge über die Denkweise des Schöpfers dieser Aussage bringen und zwar gerade, weil es ihm zunächst nicht klar ist, daß er nicht über das Bild, sondern über sich redet. Damit werden psychologische Barrieren übersprungen, die bei der direkten Befragung zwangsläufig auftreten würden. Wenn ich mit dieser Kautel, daß ich keine Fakten sondern Meinungen erfasse, etwa an eine TAT-Geschichte oder an ein Rorschach-Protokoll herangehe, halte ich dies bis heute für ein legitimes Vorgehen, das mir qualitative Ergebnisse bringt, an die ich über einen noch so gut geeichten quantitativen Persönlichkeitstest nicht herankommen werde. Ich darf diese Ergebnisse nur nicht als eine wissenschaftlich gesicherte Erkenntnis ansehen, sondern als Material, das ich bearbeiten muß.

Zur Kenntnis oder Korrektur der eigenen Stereotypen beizutragen, gibt es in meinen Augen nur einen einzigen Weg: Ich muß zunächst dem Betreffenden verdeutlichen, daß jeder Mensch Stereotype im Kopf hat und daß dies zur Ausstattung des Menschen schlechthin gehört, also eine anthropologische Konstante ist. Darüber hinaus muß sich jeder selbst hinsichtlich gängiger Stereotype fragen: "Habe ich nicht den konkreten Schüler unter Einbezug dieser Stereotypen beurteilt?" Ich habe meinen Studenten immer geraten, ihr ganzes Augenmerk bei der Beurteilung eines Schülers auf Eigenschaften zu richten, die nicht einem solchen Stereotyp entsprechen und zu schauen, ob die nicht auch zu finden sind. Aus meiner Sicht ist dies ein gewisses Training, um nicht allzu früh und allzu einseitig einem subjektiven Persönlichkeitsbild zu erliegen. Noch heute bekomme ich von vielen bestätigt, daß sie ein solches Vorgehen für nützlich halten, um zu einer möglichst unverzerrten und differenzierten Beurteilung ihrer Schüler zu gelangen.

Klein-Allermann: Würden Sie auch der Auffassung zustimmen, daß eine möglichst breite pädagogisch-psychologische Ausbildung im Rahmen der universitären Lehrerbildung indirekt dazu beitragen kann, die Professionalität von Lehrern auch, aber nicht nur, bei der Beurteilung ihrer Schüler zu steigern?

Höhm: Doch, das würde ich schon glauben. Zumindest dann, wenn ihnen die jeweiligen praktischen Konsequenzen der Theorien, die sie an der Universität lernen, immer wieder aufgezeigt werden. Ein solches "Übersetzungsdenken" ist meines Erachtens für kaum einen Beruf so wichtig wie für den des Lehrers, und darin würde ich eine legitime Aufgabe des Universitätsunterrichts in Pädagogischer Psychologie sehen: diese Übersetzungsaufgabe dauernd zu trainieren, so wie Philologen ja auch dauernd ihre Übersetzungen trainieren und Juristen in der Anwendung gesetzlicher Regelungen auf konkrete Fälle unterwiesen werden müssen. Ich fand es immer ein Armutszeugnis sondergleichen, wenn, wie bei den Juristen, alles für das Examen relevante, praxisbezogene Wissen für teures Geld außerhalb der Universität beim Repetitor erworben werden muß. In meinen Augen gehört es mit zu den Pflichten eines Universitätsdozenten, die Anwendung des von ihm gelehrten Wissens auf die praktischen Probleme des jeweiligen Berufsstandes mit in seine Lehre einzubeziehen.

Klein-Allermann: Nun ist ja gerade die universitäre Lehre insgesamt, also nicht nur im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehramtskandidaten, in den letzten Jahren zunehmend ins Kreuzfeuer der Kritik geraten. Inwieweit halten Sie diese Kritik für berechtigt und die derzeit verstärkten Bemühungen um eine Evaluation der Lehre für begrüßenswert? Wo wäre Ihrer Meinung nach anzusetzen, um die Qualität der universitären Lehre nachhaltig zu verbessern?

Höhm: Zunächst finde ich es grundsätzlich gut, daß auch einmal das Augenmerk auf die Bedeutung der Lehre gelenkt wird. Die deutsche Universität lebt ja im Unterschied zu manchen ausländischen Universitätssystemen immer noch von der Einheit von Forschung und Lehre. Zumindest ist das ihr Ideal; de facto hängt das Ansehen eines deutschen Wissenschaftlers allerdings weit mehr von seiner Forschungsleistung als von seiner Lehrleistung ab. Ob das gut oder schlecht ist, vermag ich nicht generell zu entscheiden. Ich bin jedoch der Meinung, daß in der Psychologie, und speziell in der Pädagogischen Psychologie, schon wegen der Eigenart des Faches erwartet werden kann, daß beides gleich wichtig genommen wird. Der pädagogische

Psychologe hat ja den großen Vorteil, daß seine Forschung - im Unterschied etwa zum Mathematiker oder Chemiker - unmittelbar und direkt seiner Lehre zugute kommt. Und ich finde es schon beschämend, wenn jemand, der pädagogische Psychologie vertritt und angehenden Studenten beibringt, wie sie didaktisch ihren Unterricht gut gestalten, selber außerstande ist, einen guten - oder auch nur einigermaßen passablen - Unterricht zu geben. Andererseits bin ich bei diesem Dilemma auch für Toleranz. Es wird immer Professoren geben, die sich primär als Forscher verstehen und die hier Wichtiges und vielleicht die Zeiten Überdauerndes leisten, für die jedoch ihre Lehre - gelinde gesagt - ein Störfaktor ist. Es wird immer gesagt, daß ein geistiges Genie wie Hegel bei einer Lehrevaluation haushoch durchgefallen wäre. Aber ich meine, wir sind nicht alle Hegel und man muß auch den Universitätsdozenten, die in einem Max-Planck-Institut ohne Lehrverpflichtungen vielleicht besser am Platze wären, die Schwerpunktsetzung überlassen. Aber solange jemand an einer deutschen Universität für Lehrverpflichtungen bezahlt wird, kann er nicht so tun, als ob das eine Zumutung sei, und er hat beides, so gut er irgend kann, zu absolvieren. Nun spielt da natürlich mit, daß die weit überwiegende Mehrzahl der Universitätsprofessoren selber niemals eine pädagogische, geschweige denn eine didaktische Ausbildung gehabt hat. Da sind natürlich Wissenschaftler wie ich im Vorteil, die eine pädagogische Hochschule absolviert haben, jahrelang selber im Schuldienst waren und in der Praxis Erfahrungen sammeln konnten. Wichtig erscheint mir hier vor allem der Blickpunkt: daß ich, wenn ich meine Konzepte für eine Vorlesung oder ein Seminar mache, mir automatisch überlege: Welche Voraussetzungen bringen die Teilnehmer mit? Was interessiert sie? Und wie kann ich ihnen Themen, die sie gar nicht interessieren, die ich aber für wichtig halte, vermitteln?

Im übrigen bin ich, seit ich selber seit meiner Emeritierung das Studium der Archäologie als völlig neues Fach angefangen habe, zu der Erkenntnis gelangt, daß die akademische Lehre wirksam verbessert werden könnte, wenn jeder Dozent alle paar Jahre einmal gezwungen wäre, in einer ihm vollkommen fremden Disziplin eine Anfängerübung mitzumachen. Dann würde er nämlich sehen, wo die Verständnisbarrieren derer liegen, die keinerlei Vorkenntnisse mitbringen. Obwohl ich mir immer eingebildet hatte, meine Lehre sei didaktisch eigentlich gar nicht schlecht gewesen, bin ich mir vieler kleiner, aber dennoch demotivierend wirkender Fehler erst dadurch

bewußt geworden, daß ich wieder in die Rolle des Anfängerstudenten schlüpfte. Diese Erfahrung, und daß man wieder einmal erlebt, was ein Mißerfolg bedeutet, halte ich bis heute für außerordentlich nützlich. Viele Hochschullehrer halten es etwa für ihre Pflicht, nur negative Kritik an einem Referat zu üben, und können gar nicht mehr nachfühlen, wie ernst das von Studierenden genommen wird und wie gut es gewesen wäre, wenn außer der berechtigten Kritik auch noch etwas zu den guten Seiten des Referats gesagt worden wäre. Ich muß wirklich sagen, daß ich der Erfahrung, wie es ist, wenn man wieder einmal auf der Studentenseite sitzt, außerordentlich viel verdanke und daß ich das nur jedem Kollegen raten kann.

Klein-Allermann: Mit dem Ziel, Aufschluß über die Qualität der Lehre zu bekommen, wird derzeit an der Universität Mannheim und anderen Universitäten eine Evaluation der Lehre auf der Basis von Zufriedenheitseinschätzungen der Studierenden vorgenommen. Wie beurteilen Sie ein solches, letztlich an der Akzeptanz Auszubildender orientiertes Vorgehen?

Höhm: Als Psychologen wissen wir sehr gut, daß das reine Orientieren an der Akzeptanz natürlich Fehlerquellen hat. Es gibt positive und negative Stereotype und das bedeutet, daß man beispielsweise bei einem als sympathisch empfundenen Dozenten eher geneigt ist, auch seine fachlichen und didaktischen Fähigkeiten von vornherein mit Wohlwollen zu beurteilen. Man kann natürlich auch umgekehrt argumentieren und sagen, er ist den Studenten nur deshalb sympathisch, weil er sich Mühe gibt und sie merken: "dem bedeute ich etwas". Die Frage, was hier Ursache und was Folge ist, ist wahrscheinlich nicht zu entwirren, aber ich würde glauben, daß die meisten Studenten doch ein sehr gutes Gefühl dafür haben, wer sich Mühe gibt und wem die Lehre nur lästig ist.

Ich bin allerdings der Meinung, daß die Akzeptanz Studierender, in die ja unkontrollierbare Sympathie- und Antipathieeinflüsse eingehen, nicht das einzige Kriterium sein sollte. Vielmehr muß es auch noch eine objektive Evaluation geben um herauszufinden, wer den Studierenden etwas beibringt und wer nicht. Es besteht doch immerhin die Möglichkeit, daß ein Dozent objektiv viel Wissen zu vermitteln vermag und bei den Studierenden dennoch auf eine geringe Akzeptanz stößt. Auch umgekehrt habe ich vor allem in den 68er-Jahren viele Professoren kennengelernt, die sich mit den Studenten fraternisierten. Auch wenn die Studenten sie damals sehr gemocht

haben, haben sie bei manchen doch nur recht wenig gelernt. Im übrigen gibt es einfach schwierige Fächer, wo ich ohne einen gewissen sanften Druck bei den Studenten nichts erreiche. Insgesamt wäre daher mein Vorschlag, daß man zusätzlich zu den Zufriedenheitseinschätzungen Studierender das Kriterium, bei wem fallen sie nachher durch und bei wem lernen sie etwas, berücksichtigt. Man könnte beispielsweise diejenigen, die schon die Hochschule verlassen haben und sich im Beruf bewähren mußten, danach fragen, bei wem sie am meisten gelernt haben.

Klein-Allermann: Nun haben die bereits durchgeführten Evaluationen gezeigt, daß nicht nur die Unterrichtsbefähigung von Dozenten variiert, sondern auch deren Bereitschaft, sich mit der Qualität ihrer Veranstaltungen auseinanderzusetzen. Halten Sie es vor diesem Hintergrund für sinnvoll, didaktische Fortbildungsmaßnahmen für Dozenten zu institutionalisieren und eine Teilnahme verpflichtend zu machen oder sollte es Ihrer Meinung nach lediglich mehr oder weniger regelmäßige Angebote geben, deren Inanspruchnahme letztendlich ins Belieben jedes einzelnen gestellt wird?

Höhm: Das ist eine schwierige Frage. Als Pädagoge bin ich natürlich der Meinung, daß alles, was man freiwillig tut, mit mehr Freude und Ausdauer angegangen wird als das, wozu man gezwungen wird. Andererseits will ich nicht bestreiten, daß viele Dozenten - und hier denke ich insbesondere an Angehörige des Mittelbaus, die am Anfang ihrer Lehrkarriere stehen - zunächst so fachwissenschaftlich geprägt sind, daß ihnen gar nicht klar zu machen ist, daß es eine gute und eine schlechte Lehre gibt. Wenn ich an die vielen Generationen Studierender denke, die im Laufe der Zeit durch deren Hände gehen, wäre es vielleicht nicht schlecht, wenn sie notfalls bei einem Initialstart gezwungen würden, sich überhaupt einmal mit den Schwierigkeiten, die Studenten beim Lernen haben, auseinanderzusetzen. Am besten wäre eventuell ein Mittelweg dahingehend, daß irgendeine praxisorientierte hochschuldidaktische Übung - etwa wenn ich mich um eine Habilitation bewerbe - nachgewiesen werden müßte, daß es aber beim Einzelnen liegt zu entscheiden, welche er besucht oder wieviele er in Zukunft noch besuchen wird. Ich bin der Überzeugung, daß diejenigen, die einmal das Problem in seiner Bedeutung für die Praxis erkannt haben, sich später auch von sich aus bemühen werden, ihre Didaktik zu verbessern.

Klein-Allermann: Sollte im Rahmen zukünftiger Habilitationsverfahren auch die Lehrbefähigung geprüft werden, müssen kommende Nachwuchswissenschaftler

zusätzlich zu ihren wissenschaftlichen Qualifikationen ihre didaktischen Fähigkeiten unter Beweis stellen, ohne diese in entsprechenden Trainings oder Weiterbildungskursen an der Universität schulen zu können. Könnte insofern die Aufwertung der Lehrbefähigung bei sonst gleichen Rahmenbedingungen nicht dazu führen, daß gerade besonders qualifizierte Hochschulabsolventen eher vor einer universitären Laufbahn zurückschrecken?

Höhn: Das ist denkbar, und dennoch bin ich der Meinung, daß es nicht zuviel verlangt ist, wenn ein Dozent über die Frage "Wie kommt meine Lehre an und wo haben meine Studenten Verständnis- oder Motivationsschwierigkeiten?" nachdenken soll und sich nicht nur Gedanken darüber macht, ob er auch wirklich den neuesten Stand der Forschung vermittelt. Letzteres ist auch seine Aufgabe, aber ich finde, er soll auch didaktische Fragestellungen internalisieren; zumal es doch auch für den Betreffenden ungleich befriedigender ist, wenn er später Lehrerfolge erzielt.

Klein-Allermann: Sie haben sich während Ihrer beruflichen Laufbahn nicht nur für das Fortkommen Ihrer eigenen Mitarbeiter eingesetzt, sondern auch in Gremien mitgewirkt, die sich mit der zur Zeit sehr aktuellen Frage der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses beschäftigt haben. Ich würde deshalb gerne von Ihnen erfahren, welche Maßnahmen aus Ihrer Sicht getroffen werden können oder sollten, um innerhalb der Psychologie den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Höhn: Das Problem beim wissenschaftlichen Nachwuchs in Deutschland ist, daß es ja wohl kaum eine Karriere gibt, bei der der Erfolg am Ende einer extrem langen Ausbildung so wenig vorausberechenbar ist. Niemand braucht sich darüber zu wundern, wenn diese Aussicht einen Menschen abschreckt, der wenig finanzielle Mittel zur Verfügung und vielleicht noch ein hohes Sicherheitsbedürfnis hat, auch wenn er für eine wissenschaftliche Laufbahn noch so geeignet wäre. Nun bin ich der Meinung, daß ein richtiger Wissenschaftler schon eine gewisse Risikobereitschaft mitbringen muß, denn auch die wissenschaftliche Arbeit als solche ist ein Unterfangen mit großen Risiken. Sie wissen zu Beginn einer Untersuchung nie, ob am Schluß etwas herauskommt oder nicht. Aber ich kann das Risiko der Berufslaufbahn auch übertreiben. Ich bin der Meinung, daß ungleich mehr getan werden müßte, um jungen Leuten, die nach mehreren Assistentenjahren nicht weiterkommen oder die nach einer Habilitation keinen Ruf erhalten, einen Querausstieg zu ermöglichen, der sie nicht zu einem totalen

Neuanfang zwingt und sie im Grunde als gescheitert brandmarkt. Darüber hinaus bin ich der Auffassung, daß in Deutschland die Betroffenen zu alt sind, wenn sie promovieren, und erst recht zu alt sind, wenn sie sich habilitieren. Ich würde es für sinnvoller halten, wenn die Promotion - wie zu meiner Zeit - praktisch einer begrenzten Zusatzausbildung gleich käme und in einem sehr viel kürzerem Zeitraum - ich denke hier an ein bis maximal zwei Jahre - abgeschlossen werden könnte. Die Voraussetzung ist, daß man sich in dieser Phase ausschließlich seiner Arbeit widmen kann. Momentan ist die Lehrzeit als Wissenschaftler, d.h. die Gesamtdauer von Beginn der Promotion bis Abschluß der Habilitation, viel zu lang. Das ist nicht mehr zumutbar.

Klein-Allermann: Nun dehnt sich ja die Phase bis zur Promotion oder Habilitation nicht zuletzt deshalb aus, weil Nachwuchswissenschaftler in der Lehre, bei der Durchführung von Projekten oder auch in Arbeiten für den Lehrstuhl eingebunden sind und neben der Qualifikationsarbeit eine Reihe von Vorträgen und Veröffentlichungen vorweisen müssen, wenn sie ihre Berufsaussichten optimieren wollen.

Höhn: Ja, und deshalb bin ich der Ansicht, das diese Aufgaben getrennt werden sollten und die Promotion als full-time-job in Angriff genommen werden sollte. Ich meine, dieses Verheizen der Assistenten für Aufgaben, die überhaupt nicht direkt mit ihrer Promotion zu tun haben, ist ein Luxus, den wir uns nicht leisten können. Doktoranden sollten vielmehr eine Art Stipendium bekommen, so daß sie ihre Promotion in kurzer Zeit fertigstellen können. Die Doktorarbeiten sollten auch wieder im Umfang zumutbar werden, denn ob jemand wissenschaftlich arbeiten kann oder nicht, läßt sich auch an der Bearbeitung eines umgrenzten Themas erkennen. Außerdem finde ich, daß die Ansprüche im Habilitationsverfahren auf ein vernünftiges Maß reduziert werden sollten. Wenn die Habilitation exerziert wird als ein Initiationsritus, zu dem gehört, daß der Betreffende mindestens symbolische Tode stirbt, dann braucht man sich nicht wundern, wenn potentielle Kandidaten davor zurückschrecken.

Klein-Allermann: Schaut man sich die Verteilung der Geschlechter auf den verschiedenen Stausebenen an, dann scheinen vor allem Frauen von der Aussicht auf eine lang andauernde wissenschaftliche Ausbildung abgeschreckt zu werden. Obwohl ihr Anteil bei den Studierenden deutlich größer geworden ist, sind sie im akademischen Mittelbau und noch stärker auf der Ebene der Professoren unterrepräsentiert. Wie sehen Sie, als eine der immer noch wenigen Professorinnen, die Frage, ob

Nachwuchsförderung nicht stärker als bisher unter dem Aspekt der Frauenförderung betrachtet werden muß?

Höhm: Meine Generation hat zu dieser Frage eine heute ganz unorthodoxe Meinung. Uns hat niemand gefördert, weil wir Frauen waren, und gerade meine Generation hat dafür gekämpft, daß die Leistung zu zählen hat und nicht die Geschlechtszugehörigkeit. Ich halte deshalb überhaupt nichts von Frauenquoten und führe den geringen Anteil von Professorinnen vor allem auf die völlig unterschiedliche Bewerberlage zurück. Wenn sich beispielsweise auf einen Lehrstuhl für Philosophie 60 Männer bewerben und nur zwei Frauen, dann ist nach aller Wahrscheinlichkeit die Chance ungleich größer, daß ein Mann den Lehrstuhl zugesprochen bekommt und nicht eine der beiden Frauen. Solange also ungleich mehr Männer habilitieren als Frauen, brauche ich mich nicht zu wundern, daß es mehr männliche Professoren gibt.

Ich bin schon der Meinung, es sollten mehr begabte Studentinnen ermutigt werden, eine Promotion anzustreben, sofern sie prinzipiell für eine wissenschaftliche Arbeit geeignet sind. Ich respektiere Frauen, die auf eine wissenschaftliche Laufbahn zugunsten von Mann und Kind verzichten. Aber sie sollen wenigstens das Gefühl gehabt haben, man hat Wert darauf gelegt, daß sie in der Wissenschaft weitermachen und daß sie das auch gekonnt hätten. Wenn erst das Verhältnis bei den Bewerbungen einigermaßen gleich ist, dann bin ich völlig überzeugt, daß auch die Zahl der weiblichen Professoren erheblich ansteigen wird. Frauenquoten vorzuschreiben halte ich nicht für sinnvoll oder sogar für gefährlich. Ich sehe mit großer Sorge, wenn - wie ich über Kollegen an auswärtigen Universitäten erfahren habe - von Seiten eines Ministeriums prinzipiell eine Frau berufen wird, auch wenn sie nicht an erster Stelle der Bewerberliste steht. Die Konsequenz ist nämlich, daß eine durchaus qualifizierte Frau, die von einer Berufungskommission eigentlich auf den dritten Listenplatz gesetzt werden sollte, sicherheitshalber gar nicht mehr in die Liste aufgenommen wird.

Klein-Allermann: Man kann den Standpunkt vertreten, daß es letztlich in der Verantwortung der Frauen liegt, ob sie sich für oder gegen eine wissenschaftliche Laufbahn entscheiden. Man könnte es aber als eine Angelegenheit der Hochschule betrachten, über strukturelle Bedingungen nachzudenken, die es gerade Frauen schwer machen, eine Hochschulkarriere einzuschlagen. Beispielsweise zwingt die zeitlich ausgedehnte Ausbildungsphase zusammen mit gesellschaftlich vorherrschenden Rollenmustern

Frauen stärker als Männer, sich zwischen Beruf und Familie zu entscheiden, oder zumindest über die Vereinbarkeit von beruflicher und privater Lebensplanung intensiver nachzudenken.

Höhn: Ich meine, die speziellen Schwierigkeiten von Frauen entstehen immer dann, wenn sie Familie und Berufsrolle irgendwie miteinander verbinden wollen. Das ist in der Tat die typisch weibliche Problematik. Deshalb war ich auch diejenige, die hier in Mannheim die Einrichtung eines Studentenkindergartens durchgesetzt hat. Betriebe richten ja auch Kindergärten für ihre Arbeiterinnen ein, und es wäre gut, wenn ein entsprechendes Angebot nicht nur für Studentinnen, sondern auch für den Lehrkörper geschaffen würde.

Andererseits haben es junge Wissenschaftlerinnen auch häufig leichter als ihre männlichen Kollegen, da sie oft finanziell abgesichert sind. Sie sind nicht auf eine Assistentenstelle angewiesen, die sie nur davon abhält, die Habilitationsschrift fertigzustellen, sondern können ihre Qualifikationsarbeit durchaus zu Hause schreiben. Schließlich ist aber auch zu bedenken, daß viele Frauen ihre wissenschaftliche Karriere aufgeben, weil sich nach einer Heirat oder der Geburt eines Kindes ihre Interessen verlagern. Wenn ich ganz in meiner Familie aufgehe, ist es mir plötzlich nicht mehr so wichtig, ob ich eine Professur bekomme oder nicht. Die Universität aber wird einen Mann vorziehen, dem die wissenschaftliche Laufbahn wichtiger als anderes ist. Hier sehe ich allerdings keine Möglichkeit, das zu ändern, es sei denn, ich bringe den lieben Gott dazu, daß jedes zweite Kind ein Mann bekommt.

Klein-Allermann: Sehr geehrte Frau Höhn, ich danke Ihnen für dieses Gespräch und hoffe, daß Sie weit über Ihren 80. Geburtstag hinaus aktiv die pädagogisch-psychologische Forschung begleiten werden.